Les 12 axes forts des nouveaux programmes de l'école élémentaire

Lecture argumentée et éléments d'analyse – Version provisoire

Marc Degioanni - CPC Digne

Les nouveaux programmes sont d'un abord difficile, mais leur contenu mérite mieux que l'emballage ne le laisserait supposer. Nous allons tenter, en douze rapides développements, d'en extraire les caractéristiques principales.

Ce condensé ne dispense évidemment pas du recours au texte original – ([BO du 26 nov. 2015](#)). Il contient d'ailleurs un certain nombre de renvois vers ce texte à l'aide d'hyperliens du type [page xx]¹.

Ce n'est pas un résumé, mais une sélection de points forts (ou faibles). Pour chaque point, on tentera de d'indiquer les raisons qui ont prévalu aux choix effectués ("rubrique "pourquoi") ainsi que quelques éléments de mise en œuvre pratique (rubrique "comment"). Enfin, certains domaines ne sont pas traités, car ils s'inscrivent davantage dans une forme de continuité, ce qui ne signifie pas identité, avec les textes précédents.

Les 12 axes forts qui seront développés ici :

- ▶ [Point 1 : apprendre à lire et écrire au cycle 2](#)
- ▶ [Point 2 : des cycles redécoupés](#)
- ▶ [Point 3 : repenser la pédagogie du français en cycle 3](#)
- ▶ [Point 4 : une priorité affirmée envers l'oral](#)
- ▶ [Point 5 : des mathématiques où on "cherche pour apprendre"](#)
- ▶ [Point 6 : un effort particulier envers les compétences spatiales](#)
- ▶ [Point 7 : l'introduction de l'algorithmique et de la programmation](#)
- ▶ [Point 8 : l'intégration dans le texte des programmes EMC de juin 2015](#)
- ▶ [Point 9 : des programmes d'histoire géographie discordants](#)
- ▶ [Point 10 : des entrées systématiques par les compétences travaillées.](#)
- ▶ [Point 11 : un éclairage fréquent sur les croisements entre enseignements](#)
- ▶ [Point 12 : une articulation renforcée nouveau socle / programmes](#)

Point 1 : apprendre à "lirecrire" au cycle 2

[\[page 11\]](#)

Pourquoi ?

Certains préféreront garder le meilleur pour la fin : nous allons au contraire ici commencer par le dessert. En effet, si on ne devait ne retenir qu'un point positif dans les programmes, ce serait sans doute la "lecturécriture" au cycle 2 - le néologisme s'impose à la lecture du texte. Les évolutions significatives dans ce domaine prennent en effet enfin en compte les résultats convergents de la recherche tant francophone qu'internationale. La "conférence de consensus" sur l'apprentissage de la lecture a eu lieu en... 2003. Nous disposons là enfin (mieux vaut tard que jamais !) d'une rédaction cohérente tant sur le plan des processus cognitifs de l'apprentissage que de la mise en œuvre en classe. De nombreux exemples pertinents d'activités sont fournis. Cette cohérence est renforcée par le changement de périmètre du cycle (cf. [point 2](#))

Comment ? [\[page 17\]](#)

Pour l'ensemble du cycle : très fort lien entre apprentissage de la lecture et de l'écriture. En cycle 2, c'est en écrivant qu'on apprend à lire. Du CP au CE2, la production d'écrit (sous diverses formes) est donc au centre des processus d'appropriation.

En CP

- Cette production écrite passe en particulier par des activités manipulatoires d'encodage de mots, un usage fréquent de la production d'écrit authentique (limitée à une phrase) et un souci de mémorisation orthographique.
- La lecture orale est donc relativement moins présente.

¹ La pagination indiquée dans ces renvois est celle indiquée en bas de page de la version PDF, en ligne sur le site du ministère – les hyperliens sont actifs pour peu que l'on soit connecté.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

- Une clarification bienvenue entre apprentissage du code et du sens est apportée : le code s'apprend sur des contenus et des textes relativement simples (mais ayant du sens) et la compréhension, elle, s'exerce sur des textes résistants donc, surtout en CP, lus exclusivement par l'enseignant.

En **CE1/2**, l'objectif central, bien identifié, est l'accès à la lecture par voie directe qui favorise la compréhension et donc la structuration du lexique orthographique mental. Trois leviers principaux à cet effet :

- l'automatisation de la lecture s'exerce par des activités variées sur des contenus relativement limités (moins de textes, mais davantage de travail approfondi, d'activités diverses autour de ces textes et de leurs variations favorisant les processus analogiques d'auto-apprentissage).
- les programmes préconisent de proposer des activités ciblées autour de listes de mots.
- la production écrite (mots, phrases, textes courts) garde une place prépondérante.

Les aspects méta-langagiers (grammaire de la phrase et du verbe) sont relégués au second plan, l'essentiel résidant dans la construction de compétences en lecture et en production écrite.

Point 2 : des cycles redécoupés

[\[retour sommaire\]](#)

Comment ?

On passe de 5 cycles à trois cycles seulement :

CP - CE1	CE2 - CM1 - CM2	6ème	5ème - 4ème	3ème
----------	-----------------	------	-------------	------

CP - CE1- CE2	CM1 - CM2 - 6 ^{ème}	5ème - 4ème - 3ème
---------------	------------------------------	--------------------

Pourquoi ?

Trois raisons fondamentales, dont la première est de loin la plus importante :

1. mieux apprendre à lire [\[page 4\]](#)
2. moins redoubler tout au long de la scolarité obligatoire
3. tenir compte de la grande proximité des programmes entre le CM et la sixième

Raison 1 : on souhaite laisser aux enfants le temps d'apprendre à lire. On retrouve d'ailleurs ici le découpage qui prévalait jusqu'en 1989. Si le déchiffrage est généralement acquis en fin de CE1, on sait bien que la lecture par voie directe, la seule qui permet la compréhension, prend davantage de temps, que son automatisation ne peut être effective, pour la plupart des élèves, qu'au cours du CE2 : elle nécessite en effet un lexique orthographique mental suffisamment étoffé et structuré qui ne peut être acquis par tous en fin de CE1.

Or, depuis 1995, les programmes successifs du cycle 3 ne faisaient pas une place particulière à l'apprentissage de la lecture, réputée "acquise". Leur lourdeur quasi encyclopédique contraignait les enseignants à traiter de nombreux sujets souvent intrinsèquement intéressants mais au détriment des fondamentaux, et notamment de la compréhension en lecture. Pensée comme un élément de démocratisation, la réforme des cycles issue de la loi dite "Jospin" a trouvé là une vraie limite, en exposant les plus fragiles de nos élèves à des apprentissages hors de portée ou non prioritaires.

Raison 2 : toutes les études sont convergentes en matière de redoublement. Cette pratique peut éventuellement se comprendre dans le cadre de la "gestion collective" d'un système et de la place centrale qu'il occupe dans l'imaginaire collectif. Mais sur le parcours d'un enfant pris individuellement, le redoublement, tout particulièrement celui du CP ², est presque toujours contre-productif à moyen terme. Autrement dit, l'intérêt individuel de l'élève nous pousse à ne pas le maintenir, et, c'est une évidence, à ne pas le maintenir contre son gré. A cet égard, le décret n° [2014-1377 du 18-11-2014](#), article 3, pose le caractère exceptionnel du redoublement, celui-ci ne pouvant intervenir, en élémentaire, qu'après avis de l'inspecteur de l'éducation nationale, et en fin de cycle. Cette nouvelle structure ne comprend plus que 3 fins de cycles au lieu de 5, 3 "occasions" de maintien au lieu de 5. Et si vraiment, exceptionnellement, il faut en passer par là, on sait bien que le CM2, avec toute la symbolique qui entoure le passage au collège, n'est pas le meilleur moment pour être une fin de cycle ; CE2 et Sixième semblent moins problématiques.

2 Les méthodes préconisées pour l'apprentissage de la lecturécriture, davantage centrées sur la production, rendent plus aisé à gérer un CE1 très hétérogène et donc l'accueil en CE1 d'enfants ayant peu appris en CP.

Raison 3 : à l'évidence, les programmes précédents de CM2 et de Sixième, sur le plan des contenus, étaient et restent assez proches. Les mathématiques sont un exemple emblématique de quasi-identité. Il semblait donc cohérent de réunir au sein d'un même cycle des contenus fortement liés et permettant une approche spiralaire, tels que l'ensemble fractions/nombres décimaux par exemple, et, au passage, de développer les échanges entre – désolé pour la caricature – "pédagos" du premier degré et "disciplinaires" du second, chacun pouvant sans doute trouver matière à réflexion dans les échanges de pratiques.

Point 3 : repenser la pédagogie du français en cycle 3 [\[page 98\]](#)

[\[retour sommaire\]](#)

Comment ?

Trois évolutions majeures peuvent être dégagées du texte 2016 :

- la priorité, en français, est donnée à la construction de compétences en lecture-compréhension [\[page 104\]](#) et en production d'écrit [\[page 110\]](#).
- en contrepartie, les contenus en "étude de la langue" sont relativement limités. La grammaire "descriptive", qui privilégie les nomenclatures et la terminologie [cf. en bas de [page 243](#) la terminologie complète cycles 2-3-4 et [page 117](#) la terminologie limitée au cycle 3], s'efface pour l'essentiel, et ce au profit d'une approche "fonctionnelle" à base de manipulations langagières. Seule l'orthographe garde une place à peu près inchangée.
- une attention particulière est apportée à l'apprentissage de la langue orale, ce qui est assez nouveau en cycle 3 (cf. [point 4](#) ci-dessous)

Pourquoi ?

Les trois évolutions mentionnées ci-dessus sont motivées par les considérations suivantes :

- les compétences en compréhension et en production sont de loin les plus importantes pour faire face aux exigences futures, que ce soit à l'école, au collège ou au lycée... ou dans la vie en général.
- les aspects purement grammaticaux étaient historiquement un fondement car entre autres nécessaires à l'apprentissage du latin, matière de référence. Les temps ont changé, les besoins avec. Aujourd'hui, de nombreux pays ne font qu'une place très réduite à la grammaire descriptive et seuls les étudiants en linguistique ou en lettres abordent ce domaine.
- même si Piaget est un peu dépassé par les recherches modernes, le stade des opérations formelles (de l'abstraction) qu'il a défini reste celui où l'enfant devient capable de mettre en œuvre une réflexion métalinguistique... vers 11 ans donc. A l'école l'entrée analogique est donc à privilégier.
- à l'inverse, la pratique fonctionnelle de la grammaire, déjà introduite dans les programmes 1980 du CM (qui contenaient déjà "savoir manier, savoir utiliser..."), est fortement structurante de la construction de compétences syntaxiques, orthographiques et donc langagières.

Point 4 : une priorité affirmée envers l'oral

[\[page 13 – C2\]](#) [\[page 100 – C3\]](#)

[\[retour sommaire\]](#)

Pourquoi ?

Si l'oral a toujours été à la base des programmes de maternelle, si sa place a souvent été soulignée en CP, sa mise en avant en cycle 3 est une nouveauté qu'il convient d'analyser selon 3 axes : l'enjeu démocratique (1), les évolutions sociétales (2) et les apprentissages (3).

1 - On peut en effet parler de fracture orale comme on parle de fracture sociale, avec deux catégories de citoyens : ceux, minoritaires, qui sont autorisés à s'exprimer en public, qui maîtrisent les codes de la rhétorique et de l'expression, et ceux qui ne communiquent qu'avec leurs proches ou dans des cercles privés.

Ces derniers, dont la parole ne compte pas, seront évidemment les plus sensibles à l'embrigadement mercantile des marques, aux discours victimistes, aux quêtes identitaires et aux discours populistes.

Bien sûr, la position sociale détermine l'appartenance à l'un des ces deux groupes, mais l'auto-censure et la crainte de prendre la parole en public jouent aussi leur rôle. Une société plus démocratique a donc besoin d'une école qui enseigne les habiletés du discours oral : les Grecs anciens l'avaient bien compris.

2 - Dans le monde d'aujourd'hui, la communication passe de moins en moins par l'écrit. Cette forme ne disparaîtra évidemment pas, mais la mobilité téléphonique généralisée, les capacités de stockage personnelles ou distantes, les transmissions très haut débit, les systèmes de reconnaissance vocale et sans

doute d'autres innovations rendent et rendront les support audiovisuels de plus en plus dominants. Là où il fallait savoir avant tout écrire (et ça reste valable !), il convient désormais de savoir aussi s'exprimer oralement.

3 - Il faut enfin s'intéresser aux apprentissages. Apprendre l'oral, nous dit le B.O., "conditionne l'ensemble des apprentissage". Il y a deux niveaux de compréhension de cette affirmation ; un premier relève de l'évidence : les notions, souvent portées par le langage, sont mieux comprises par quelqu'un doté d'un bon bagage en langue orale. Un second n'est pas à négliger : les structures mentales, objet privilégié de la recherche cognitive, semblent de plus en plus imbriquées, interactives et multidimensionnelles. (Cf. [point 6](#) ci-dessous qui reprend les mêmes conclusions).

Comment ?

Les tableaux [\[page 14 – cycle 2\]](#) [\[page 101 – cycle 3\]](#) fournissent un large champ d'activité que l'on peut résumer ainsi : mettre les élèves en action, en situation de production mais le faire de façon structurée, en jalonnant les activités par une progression d'apprentissages spécifiques. En outre, il ne s'agit pas nécessairement de séances dédiées, mais de profiter que dans telle discipline on ait besoin d'un moment d'échange pour adjoindre un objectif d'apprentissage dans le maniement du langage en sciences, en histoire ou en EPS...

Point 5 : des mathématiques où on "cherche pour apprendre"

[\[retour sommaire\]](#)

[\[page 73 – C2\]](#) [\[page 197 - C3\]](#)

Pourquoi ?

Il s'agit ici d'une double ambition :

- élever le niveau de compétences des élèves
- prendre en compte l'évolution de la discipline.

Élever le niveau de compétences d'abord : si un domaine est particulièrement et médiatiquement maltraité dès lors que sont convoquées les comparaisons internationales, ce sont bien les mathématiques. Avec toutes les réserves qu'il convient de nourrir vis-à-vis de ces évaluations, on peut quand même retenir les difficultés marquées des élèves français dès lors qu'il s'agit de sortir de l'application directe, qu'il faut imaginer des stratégies de résolution, qu'il faut chercher, raisonner, essayer, se tromper aussi... On peut aussi s'interroger sur les écarts relativement plus importants qu'ailleurs entre les élèves, écarts qui croissent avec le temps.

Or, si on examine les apprentissages proposés à nos élèves par les programmes actuels et passés, on se rend compte qu'ils contiennent beaucoup de situations où on va apprendre et imiter un modèle, l'archétype en étant évidemment la technique des opérations posées. On peut dès lors justifier le rééquilibrage opéré par ces nouveaux programmes : commencer par chercher pour apprendre, donc faire des mathématiques un temps dévolu à la recherche de solutions et à leur vérification.

Dans le même temps, la discipline, et pour nous surtout la didactique de la discipline, évolue. Depuis longtemps les calculatrices suppléent la plupart des adultes y compris pour les calculs les plus élémentaires ; aujourd'hui d'autres technologies bouleversent les usages sociaux des mathématiques. On peut à titre d'exemple citer le tableur. Cet utilitaire que tout le monde possède dans son ordinateur et utilise souvent sans le savoir se charge de tous les calculs à condition qu'on lui explique quelles sont les étapes, les "pas" de l'algorithme à suivre.

Bref, là où on partait sur un calcul posé pour résoudre un problème "traditionnel", le tableur nous invite à entrer d'abord la formule de résolution. La machine se charge de la tâche de bas niveau – le calcul répétitif – , mais l'individu doit assumer celle de haut niveau : la programmation ([cf. point 7 ci-dessous](#)). "Chercher pour apprendre" participe à l'amélioration des capacités cognitives.

Comment ?

Les évolutions, en mathématiques, peuvent être ainsi résumées :

1 – La résolution de problèmes est le moyen privilégié de mise en œuvre pédagogique des apprentissages ; c'est un outil au service de la réflexion : ce qui compte c'est la démarche, pas nécessairement le résultat.

Dans le cadre de la résolution on s'appuie préférentiellement sur le calcul mental et le calcul en ligne ; l'algorithme de chaque opération (apprentissage de la technique opératoire) est relativement second. Il est appris lorsque les problèmes proposés le nécessitent, sous forme de séances décrochées.

- 2 – Cette priorité donnée au sens n'exclut pas certaines formes de mémorisation : décompositions, table d'addition dès le CP ou de multiplication dès le CE par exemple.
- 3 – Prendre le temps nécessaire pour passer du tangible, du concret, aux signes (parenthèses, =, > et signes opératoires) qu'il ne faut pas introduire tant que leur signification n'est pas accessible.
- 4 – Les programmes sont guidés par la construction de 6 compétences générales (chercher, modéliser, représenter, raisonner, calculer, communiquer) ; un point reste cependant à affiner : les modalités d'évaluation des progrès des élèves dans ces 6 compétences. Voir [[page 74 - C2](#)] et [[page 198 - C3](#)]
- 5 – Disparition du domaine "organisation gestion de données" qui a vocation à se fondre dans les autres domaines d'apprentissage (Géographie, Sciences, EPS...)
- 6 – Les grandeurs (une grandeur est une valeur que l'on peut mesurer et pour laquelle la stratégie additive fonctionne) sont davantage reliées à la géométrie. De même les situations de proportionnalité sont directement reliées aux domaines "nombres et calcul", "grandeurs et mesures" ainsi que "géométrie".
- 7 – Une attention particulière doit être apportée aux ordres de grandeur (estimation plus que calcul approché) qu'il convient d'envisager avant les calculs.
- 8 – Deux nouveautés : une attention particulière vis-à-vis des compétences spatiales et l'approche de la programmation-algorithmique dès le cycle 2 (cf. [points 6](#) et [7](#) suivants)

Point 6 : un effort particulier envers les compétences spatiales

[\[retour sommaire\]](#)

[voir entre autres "espace et géométrie" bas de [page 82](#) pour le C2 et [page 209](#) pour le C3]

Pourquoi ?

Les programmes insistent fortement sur cet aspect. Deux raisons fondamentales, nous y reviendrons, prévalent à ce choix, portées par la compréhension de moins en moins opaque des processus cognitifs : de la boîte noire des behavioristes aux progrès récents des neurosciences, nous ne sommes certes encore qu'à un stade relatif de la connaissance. Ce que nous savons, néanmoins, rejoint finalement, en davantage imbriqué et interactif, la théorie des intelligences multiples qui prône un élargissement des domaines d'apprentissage. Ces compétences spatiales sont en effet en dehors des deux champs cognitifs généralement travaillés à l'école (langagier et logico-mathématique). Revenons donc à ces deux raisons :

- travailler dans ce domaine permet à d'autres enfants de trouver à l'école des éléments de réussite voire d'accomplissement pour autant qu'on travaille vraiment les compétences spatiales – cf. le "comment ?" ci-dessous. On sait bien que ce ne sont pas les mêmes élèves qui excellent dans ce domaine.
- travailler le spatial, dans une approche interactive des apprentissages portée par une structure cérébrale multidimensionnelle, est aussi un facteur de progrès dans d'autres domaines, un peu comme l'apprentissage très précoce des langues ou la sécurité affective qui "dopent" les capacités cognitives. La synaptisation et la mise en réseau qui s'opèrent sont soutenues par une forme de pensée moins pratiquée habituellement en classe.

Comment ?

Construire les compétences spatiales de façon intrinsèque c'est donc accepter de limiter le recours au langage au profit de la construction de modèles mentaux.

Les aspects tridimensionnels sont les plus riches, mais le travail dans le plan concourt aussi à cet apprentissage.

La géométrie est bien sûr le domaine le plus sollicité, mais les compétences spatiales sont également travaillées en géographie (notamment avec l'emploi des systèmes d'information géographiques 3D), en EPS (et pas seulement en course d'orientation) et en art.

Faire émerger des représentations et développer des compétences spatiales suppose la mise à distance de l'objet : l'objet doit à un moment donné, selon le niveau d'aisance des élèves disparaître totalement, être éloigné, ou encore être modélisé.

Le travail spatial, en effet, comprend les phases suivantes :

1. manipulation, tracés, construction (l'objet est palpable)
2. production de modèles mentaux (l'objet est à distance, voire absent)
3. problèmes qui activent ces modèles mentaux dans des situations réflexives.

En géométrie notamment, nul doute que les nombreuses applications dynamiques sous Flash, ainsi que certains logiciels tels que Géogebra ou Sketchup ne jouent un rôle intermédiaire pour aider les élèves à passer de la phase 1, concrète à la phase 2, abstraite ou encore pour les aider à visualiser et valider les hypothèses de la phase 3.

Point 7 : l'introduction de l'algorithmique et de la programmation

[\[retour sommaire\]](#)

[\[bas de page 212\]](#)

Pourquoi ?

Certains y verront un effet de mode. La programmation serait ici dans la mouvance de la montée du numérique dans les usages sociaux et professionnels : il s'agirait donc de s'accorder avec les enjeux de demain, voire de "faire moderne" à peu de frais, ou encore de s'inscrire précocement dans une logique professionnelle.

On ne peut cependant pas souscrire à cette caricature : les enjeux cognitifs des activités de programmation et d'algorithmique dépassent très largement une vision utilitariste ("il nous faut des informaticiens !"). Autrement dit, on ne souhaite pas travailler la programmation pour elle-même mais pour plutôt les vertus en termes d'apprentissages potentiels que contiennent ces démarches réflexives, imaginatives mais nécessairement structurées.

L'algorithmie est à la base de l'activité humaine : "je vois un mammoth. Suis-je armé ? Si non, je me fais discret. Si oui, y a-t-il un de mes semblables dans le coin ? Est-il armé lui aussi ? Si non, etc"...

S'habiller le matin est un algorithme, mais réaliser une soustraction posée en est un autre, accorder un verbe avec son sujet encore un autre : "*une suite finies d'opérations ou d'instructions permettant de résoudre un problème ou d'obtenir un résultat*".

Comment ?

En algorithmique, trois aspects entre autres peuvent donner lieu à des moments d'apprentissage féconds :

- le codage, en particulier celui des déplacements mais plus généralement de toutes les transformations, est une bonne introduction.
- l'usage des connecteurs logiques (si, alors, et, ou...) permet de travailler sur la rigueur du raisonnement et la structuration de la pensée
- certaines relations ou fonctions mathématiques peuvent être modélisées par des algorithmes : par exemple les situations de proportionnalité, les itérations, les périmètres (...).

L'usage du tableur est un bon moyen rendre visible les transformations mathématiques, en ce sens qu'il peut permettre de faire apparaître les étapes intermédiaires. C'est sans doute un outil appelé à prendre place en classe, aux côtés d'applications (Scratch par exemple) ou d'objets connectés plus spécifiquement conçus à cet effet.

Point 8 : l'intégration dans le texte des programmes EMC parus en juin 2015

[\[retour sommaire\]](#)

Pourquoi ?

Nul besoin de convoquer des phénomènes sociaux actuels, parfois tenus pour rendre nécessaire une remise en route d'un enseignement "moral et civique" : plaçons-nous au contraire dans une perspective longue.

L'école publique française, sur longue période et au-delà des circonstances particulières et des alternances politiques, a toujours poursuivi trois buts et trois seulement :

- élévation générale du niveau de formation.
- démocratisation
- double préoccupation : formation académique et formation citoyenne. Sur ce dernier point rappelons que les programmes 1882 portaient en premier lieu sur l'instruction civique. Au-delà des termes différents (éducation ou instruction, morale ou pas morale, civique ou pas...), c'est une constante des instructions : on ne vient pas seulement à l'école pour apprendre (et apprendre à apprendre), mais pour apprendre à *être*.

Comment ?

Si la continuité vient d'être soulignée, en revanche il est vrai que la rédaction est novatrice [[cycle 2 page 54](#), [cycle 3 page 162](#) et [cycle 4 page 299](#)]. Elle s'articule autour des 4 mêmes pôles déclinés pour chaque cycle :

- la sensibilité : soi et les autres. [cycle 2 [page 58](#)] [cycle 3 [page 166](#)]
- le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres. [cycle 2 [page 59](#)] [cycle 3 [page 167](#)]
- le jugement : penser par soi-même et avec les autres. [cycle 2 [page 60](#)] [cycle 3 [page 168](#)]
- l'engagement : agir individuellement et collectivement. [cycle 2 [page 61](#)] [cycle 3 [page 169](#)]

Le point fort, pour chacun des 4 pôles, est la fourniture de tableaux proposant des activités concrètes. Ces tableaux sont complétés par des documents d'application solides. L'idée générale est de viser une évolution des comportements et des jugements, donc l'acquisition de compétences sociales et civiques. Il ne s'agit donc surtout pas, en EMC, de contenus d'apprentissage formels "parachutés" sur les élèves...

La pratique du débat est un moyen privilégié, d'où le lien étroit entre [apprentissage de l'oral](#) et EMC.

Point 9 : des programmes d'histoire géographie Cycle 3 discordants

[[page](#)

[170](#)]

[[retour sommaire](#)]

Stupeur à lecture du texte : rien ou presque, dans les programmes d'histoire géographie, ne semble trouver sa place dans des programmes par ailleurs globalement très cohérents. Tout se passe comme s'il n'y avait eu aucune concertation entre les rédacteurs HG ceux des autres domaines.

Pourquoi ?

Soyons clairs : si cette discordance n'échappe à personne, le fait qu'elle n'ait pas été clarifiée est tout aussi difficile à justifier. Nul doute que les tempêtes médiatiques autour des nouveaux programmes d'histoire, accusés par certains intellectuels ou milieux autorisés de tous les maux, n'aient joué un grand rôle. Il a fallu donc rétropédaler afin d'éteindre l'incendie, et pour le coup c'est un vrai retour à la case départ – voire pire. Nul doute aussi que dans cet ensemble la géographie "paye la note" par retour de balancier : les contenus de l'histoire sont résolument "conservateurs" ou "traditionnels", on va donc les tempérer par des programmes de géographie apparemment très novateurs, et les apparences sont sauvées.

Comment ?

Quatre points saillants :

- un découpage par année et non par cycle. L'HG est le seul domaine où perdure une segmentation annuelle discordante avec la logique spiralaire de cycle. Les classes à deux niveaux et plus devront évidemment composer avec ce balisage plus qu'indicatif.
- une entrée par les contenus : alors que les autres domaines privilégient les compétences à acquérir, avec des exemples d'activités qui permettent de les construire, nous sommes là dans un catalogue encyclopédique de contenus.
- les seuls domaines où les "croisements entre enseignements" sont absents sont l'histoire-géographie en cycle 3, les sciences en cycle 3 et l'EMC en cycles 2, 3 et 4. Pourtant, les croisements possibles entre HG et autres domaines sont nombreux et particulièrement fructueux (langue écrite et orale, mathématiques en particulier) Au sujet des maths par exemple, signalons la disparition du domaine "organisation gestion de données" qui a vocation à se fondre dans les autres domaines d'apprentissage (H-Géographie, Sciences, EPS...). En effet, tableaux et graphiques gagnent à être travaillés en situation et non à vide, c'est une évidence... d'où la nécessité de croiser les enseignements.
- enfin, certaines thématiques de géographie questionnent et ne semblent pas correspondre aux besoins fondamentaux qui demeurent la structuration de la perception de l'espace, en partant de l'espace proche vers les espaces lointains, en s'appuyant au départ sur des supports concrets pour aller vers des modes de représentation de plus en plus abstraits...

Nous pouvons donc nous interroger sur la nécessité d'enseigner l'HG sans prendre quelque distance vis-à-vis du texte 2016. Ne vaut-il pas mieux rester en cohérence avec les autres domaines et la philosophie générale des programmes ?

Point 10 : des entrées systématiques par les compétences travaillées.

[[retour sommaire](#)]

Comment ?

Passé l'introduction, chaque domaine disciplinaire s'ouvre avec les compétences travaillées. Il faut souligner que les compétences travaillées sont assez stables du cycle 2 au cycle 4, donc sur l'ensemble de la scolarité obligatoire.

A titre d'exemple, les compétences générales travaillées en mathématiques (chercher, modéliser, représenter, raisonner, calculer, communiquer) sont les mêmes en cycle 2, 3 et 4. [C2 [pages 74-75](#) , C3 [pages 198-199](#) et C4 [pages 367-368](#)]. Cette identité n'est cependant pas toujours aussi étroite.

Il s'agit donc de mettre l'accent sur les démarches, sur le processus de l'enfant qui apprend, plus que sur le résultat.

Pourquoi ?

Connaissances ou compétences ?

On pourrait croire le débat relativement nouveau, porté par les avancées technologiques. Pourtant, au XVI^{ème} siècle, Montaigne déjà disait déjà que "mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine", à une époque où l'accès à la connaissance et la circulation de celle-ci étaient très compliqués : on voit bien que la question ne date pas de l'ère Internet.

Ceci dit, aujourd'hui, et demain plus encore, la connaissance pure devient accessoire, d'une part parce qu'on peut y accéder de façon rapide et détaillée, mais aussi parce que le rythme de son évolution, de son renouvellement, est devenu beaucoup plus rapide que la temporalité de la vie humaine. Dans de nombreux domaines, les savoirs appris il y a trente ou quarante ans sont périmés, voire totalement contredits par les avancées de la recherche : il n'est qu'à voir, dans notre domaine, l'état de la connaissance sur les mécanismes cognitifs d'acquisition de la lecture vers 1980 et leur totale mise en cause par les recherches des cognitivistes d'abord, puis celles issues des neurosciences. Ce mouvement de renouvellement de la connaissance s'accélère, à tel point qu'aujourd'hui non seulement on peut anticiper de profondes mutations au sein de chaque discipline, mais surtout on ignore tout de bouleversements plus importants, certains pans de la connaissance tombant en désuétude, certaines disciplines apparemment disjointes s'entremêlant et d'autres domaines inconnus à ce jour prenant leur essor.

A titre d'exemple pour ce qui nous concerne, les langues vivantes seront-elles pour l'essentiel supplantées par les traducteurs automatiques intégrés aux smartphones ? L'orthographe, (voire l'écriture) deviendra-t-elle totalement assistée ? Nous n'en sommes évidemment pas là, mais ne nous y trompons pas : le passé nous montre que les tâches de bas niveau, lorsqu'elles peuvent être automatisées, le sont inéluctablement.

Au delà de ces considérations prospectives, un second argument milite pour cette approche privilégiant les compétences : l'individu, contrairement à la machine, apprend puis oublie. Les méthodes, les outils, les comportements acquis restent relativement stables ; les connaissances ponctuelles s'envolent. Nous sommes tous capables d'équilibrer une équation chimique simple mais qui d'entre nous, sauf spécialiste, se souvient de la formule générale d'un alcène ou d'un alcène ? Ce que nous apprenons par la recherche ou l'investissement dans une tâche productive reste ; ce que nous apprenons par la répétition, dès lors que nous ne réactivons pas ce champ, a tendance à s'évaporer, parfois très vite d'ailleurs !

Préparer nos élèves à la société du XXI^{ème} siècle (et pas seulement sur le plan professionnel), c'est leur donner les moyens de s'adapter à un monde en évolution permanente. C'est apprendre à apprendre, à chercher, à organiser, à traiter, à représenter, à communiquer l'information : c'est donc enseigner des compétences larges qui permettront à chacun d'évoluer (cf. [point 12](#) sur le socle). Ce n'est pas déverser des contenus volatils et rapidement dépassés, mais les rendre capables de s'approprier en permanence les contenus dont ils auront besoin.

Mais qu'on ne s'y trompe pas : cet exposé est tout sauf un renoncement à l'apprentissage de contenus. Les contenus restent toujours aussi nécessaires, car on ne bâtit pas des compétences "à vide", on les construit au travers du travail quotidien sur des savoirs identifiés. C'est en produisant telle carte sur tel sujet en géographie qu'on devient capable de mieux comprendre les informations livrées par les cartes...

On peut donc conclure : connaissances *et* compétences.

Point 11 : un éclairage fréquent sur les croisements entre enseignements

Comment ?

A la fin de la plupart des chapitres correspondant aux domaines d'enseignement figure une rubrique "croisement entre enseignements". Cette rubrique indique, à titre d'exemples plus que de liste exhaustive, quels sont les apprentissages réalisables dans d'autres disciplines lors du travail dans la discipline en cause. Échappent à cette pratique, fort curieusement, l'histoire-géographie en cycle 3, les sciences en cycle 3 et l'EMC en cycles 2, 3 et 4. Quoi de mieux pourtant que les sciences pour apprendre en mathématiques ou développer des compétences langagières par exemple ?

Pourquoi ?

Hormis ces oublis qui heurtent la cohérence d'ensemble, la mise en évidence de ces synergies s'explique par quatre types de justifications :

- des considérations de formation générale d'abord. Si la connaissance gagne à être structurée, elle ne doit pas être cloisonnée, qui plus est dans le cadre d'un saucissonnage disciplinaire souvent obsolète (cf. l'écartèlement de la géographie entre sciences humaines et sciences dures). "L'enfant est une personne" serait-on tenté d'avancer.
- des considérations pragmatiques : le temps scolaire est précieux, trop pour ne pas profiter des occasions qui se présentent pour renforcer tel apprentissage, souvent instrumental, au travers de tel autre davantage disciplinaire. En maths on soigne les accords dans la phrase, en EPS on traite de situations mathématiques, en histoire on fait de la lecture, la liste est sans fin.
- des considérations cognitives : ce qui fait sens est beaucoup mieux appris que ce qui semble artificiellement convoqué. Ainsi de la capacité à exploiter tableaux et graphiques : c'est utile en EPS, sciences ou géographie, mais ça peut tourner à vide en maths (d'où la disparition du domaine gestion de données).
- des considérations liées à la polyvalence des enseignants, qui est un atout. Évidemment pour nous PE, cette polyvalence fait partie de notre ADN (c'est un peu plus compliqué dans le second degré), mais l'environnement général (formation initiale, manuels et autres outils, crainte des dispersions...) peut inciter à rester dans le champ principal au cours d'une séance.

Le texte nous invite donc à habiter pleinement la polyvalence professionnelle de l'enseignant vécue non comme une addition de compétences disjointes mais comme une articulation, une imbrication entre les différents domaines. On se gardera bien sûr de digressions peu opportune mais on ne se privera pas de la richesse des interactions mobilisables.

Point 12 : une articulation renforcée nouveau socle / nouveaux programmes

[\[le socle\]](#) [\[retour sommaire\]](#)

Depuis l'apparition du socle (loi d'orientation 2005) cohabitent dans notre environnement professionnel deux textes d'essence différente : le socle commun et les programmes. Plusieurs questions se posent : a-t-on vraiment besoin de deux corpus de nature différente ? En quoi ces deux approches contribuent-elles aux progrès des élèves ? Leur articulation est-elle mieux assurée aujourd'hui qu'hier ?

Pourquoi ?

Nous l'avons vu dans le point 8 : une des trois constantes des grandes orientations de l'Instruction Publique devenue Éducation Nationale est la démocratisation. Les philosophes "progressistes" des Lumières, tels Voltaire, voulaient une éducation certes, mais réservée à l'élite bourgeoise, les masses ne devant connaître que leur "art" manuel. Jules Ferry est au milieu du chemin, avec un système duel qui apparaît encore en filigrane dans notre système actuel : instruction de base pour le peuple et lycée pour "l'élite". En ce début de XXI^{ème} siècle, démocratiser ce peut bien sûr être assurer les conditions de l'accès au plus grand nombre à l'enseignement supérieur, mais pour ce qui nous concerne c'est avant tout assurer à tous, quels que soient les discriminants sociaux, un équipement "garanti" de compétences nécessaires. Le mot garanti n'est pas anodin, car il signifie que *le système se doit de se doter des moyens permettant de faire accéder tous les élèves à ce niveau de base*, à ce bien nommé socle. Alors, bien sûr, nous ne sommes pas au bout de nos peines, mais l'existence de ce socle dans la loi est la reconnaissance par la nation de la nécessité d'une éducation exigeante pour tous. C'est l'inscription d'une égale ambition pour chacun. Le socle légitime l'investissement dans la scolarité obligatoire et discrédite les tenants d'une orientation ségrégative précoce. Très bien, objectera-t-on, mais les programmes ne peuvent-ils pas tenir ce rôle ? Ce n'est pas si simple : le socle est un texte relativement court, accessible à tous, parents, élus de la nation, enseignants... Les programmes, et ceux de 2016 en particulier, sont des textes techniques, volumineux, réservés aux seuls professionnels concernés.

Comment ?

Le [nouveau socle](#) s'articule en 5 domaines (et non plus 7) qui recouvrent l'ensemble des contenus des programmes.

Chaque domaine est lui-même partagé en composantes comme l'indique ce tableau (suivre les liens pour le détail) :

1 Les langages pour penser et communiquer.	2 Les méthodes et outils pour apprendre.	3 La formation de la personne et du citoyen.	4 Les systèmes naturels et les systèmes techniques.	5 Les représentations du monde et l'activité humaine.
Comprendre, s'exprimer en utilisant : - la langue française à l'oral et à l'écrit - une langue vivante - les langages mathématiques, scientifiques et informatiques - les langages des arts et du corps	- Organisation du travail personnel - Coopération et réalisation de projets - Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information - Outils numériques pour échanger et communiquer	- Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres - La règle et le droit - Réflexion et discernement - Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative	- Démarches scientifiques - Conception, création, réalisation - Responsabilité individuelle et collective	- L'espace et le temps - Organisations et représentations du monde - Invention, élaboration, production

Chaque discipline contribue aux apprentissages du socle ; Les programmes de chaque cycle commencent donc par le "volet 1", celui des "contributions essentielles des différents enseignements au socle commun" [[cycle 2 page 6 à 10](#)] ; [[cycle 3 page 93 à 97](#)]. Il y a donc une volonté affirmée, et partiellement aboutie, de mettre en cohérence le socle et les programmes. Partiellement seulement, car si l'articulation est beaucoup plus explicite que dans les textes précédents, les logiques disciplinaires reprennent parfois leur autonomie, en particulier dans les domaines 4 et 5 : on peut donc penser que ce texte évoluera encore mais que sa vocation humanisante sera conservée et de plus en plus nécessaire dans une société où le fantasme de "l'homme augmenté", celui des assistances technologiques multiples, tentera immanquablement de remettre en cause nos contenus et nos méthodes.

Conclusion

Si l'ergonomie générale des programmes laisse vraiment à désirer, leur contenu mérite beaucoup mieux que cet habillage qui ne favorisera pas leur appropriation. Or, les enjeux démocratiques portés par la loi d'orientation trouvent dans ce texte une réelle traduction concrète : il serait dommage que leur abord difficile contrarie la diffusion dans les classes des pratiques préconisées. C'est la modeste ambition de ce document que de contribuer à cette diffusion .